



revista electrónica
LEEME
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 13 (2004): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música.

Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y Garcíaⁱ
Universidad de Potsdam (Alemania)
Universidad de Granada (España)

1. Introducción

Que la música rodea nuestras vidas allí donde estemos es algo fuera de toda discusión. La radio nos despierta por la mañana de nuestro sueño profundo y acompaña ya el nuevo día con canciones de moda, con señales horarias, con informaciones de última hora... Poco después empieza la sinfonía matutina de los electrodomésticos (máquina de afeitar, cepillo de dientes eléctrico, cafetera, tostador, microondas...) hasta que salimos al tranco de la puerta en dirección al trabajo y comenzamos a hablar con unos y otros o bien seguimos enchufados a la radio del coche hasta llegar a nuestro destino. Y así sin cesar, siempre rodeados de ruidos y sonidos fuertes y débiles, largos y cortos, agudos y graves..., desde todas las direcciones; agradables unos, insoportables otros, persiguiéndonos a lo largo del día allí donde nos encontremos. Es lo que configura nuestro *paisaje sonoro* habitual. ¿Quién puede detener esto? ¿Quién puede soportar esta contaminación sin que sus sistemas auditivo y nervioso no se resientan? Como medida de protección, las personas hemos aprendido a diferenciar entre oír y escuchar; entre aguzar el oído cuando algo nos interesa y no prestar atención a lo que no nos interesaⁱⁱ.

En consecuencia, una pregunta que asalta desde el inicio a maestros y profesoresⁱⁱⁱ de Música es la siguiente: ¿Debe ser la música en la escuela lo mismo que esta “música de la vida diaria”? Ciertamente, desde los años '70 del pasado siglo el tratamiento del *paisaje*

sonoro se ha convertido en un contenido habitual del curriculum musical, cuyo máximo defensor sea quizá el canadiense M. Schafer. Pero, claro está, esto sólo tiene sentido educativo si va acompañado de una reflexión crítica que permita tomar consciencia de la polución sonora que preside nuestras vidas para intentar cambiar los hábitos acústicos desde pequeños, lo que está bien, sin duda. Sin embargo la música en nuestros colegios e institutos debe ser algo más; no un fenómeno marginal, ni un elemento decorativo del curriculum, ni una hora de *relax* entre la clase de Matemáticas y la de Biología.

Una clase de Música permite mucho más: prácticamente ninguna otra materia escolar es más apropiada que la Música para construir una escuela más humana, para posibilitar una vida social en el seno de esta institución, lo que constituye por sí mismo todo un enriquecimiento formativo para alumnos, profesores y colectivo de padres y madres. No debemos olvidar la importancia vital que tienen para el niño las primeras relaciones amistosas con otros semejantes en el recinto escolar, así como las relaciones maestro/alumno más allá de la materia concreta que aquél imparta; relaciones que no sólo pueden ser decisivas para el alumno, sino que al mismo tiempo pueden ser altamente motivadoras para el profesor. Gracias a unas relaciones recíprocas de esta índole se puede potenciar el sentimiento de seguridad y protección en el centro educativo a través de la ayuda, del trato interpersonal y el apoyo continuado, del reconocimiento de las necesidades y el cumplimiento de las reglas pactadas...

H. Weber (1986) distingue dos tipos de actuación para la música en la escuela. Una de ellas recoge lo que él denomina *intervenciones escolares internas* mientras que la otra haría referencia a las *intervenciones externas*. Las primeras acontecen en el aula, entre varios cursos, en la comunidad escolar, junto a padres y amigos..., a veces de forma aislada y a veces en conjunción interdisciplinar con otras materias curriculares. Esto no quiere decir en modo alguno que la clase de Música se convierta en un ensayo continuo de representaciones musicales de cara al público olvidando los objetivos y contenidos immanentes a la materia que se recojan en el respectivo Proyecto Curricular de cada centro, sino al contrario, que los resultados naturales que cada clase consiga son susceptibles de formar parte de las actividades normales de la vida escolar sin olvidar que, recíprocamente, estas experiencias (coro escolar, agrupación musical, grupo de baile, construcción de

instrumentos musicales...) revierten de nuevo en la clase de música. Es por ello que la vivencia de la música tiene un peso especial que nunca puede ser valorado lo suficiente, tanto por el alumno que participa activamente como por los oyentes/espectadores a los que nos dirigimos (compañeros, pero también padres, madres, familiares, amigos...) y a quienes se le puede motivar mucho de esta forma.

Las intervenciones musicales externas, por su parte, pueden derivarse igualmente de los resultados de la clase de Música y de las actividades internas de la escuela. Así, las canciones y obras instrumentales trabajadas con no demasiado coste temporal pueden utilizarse, por ejemplo, para una actuación en una residencia de ancianos, o para hacer arreglos aptos para personas con necesidades educativas especiales o enfermos ingresados en hospitales. En efecto, poner en relación la actividad escolar con toda su complejidad y problemática intrínseca a la misma con los no menos complejos asuntos de la vida social en la que la institución escolar se inserta, debiera ser un objetivo prioritario del Proyecto Curricular de todo centro, ya que, como nos recuerdan Liston y Zeichner (1993), *“es simplemente imposible aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela, de las tensiones que siempre existen en la comunidad y de las fuerzas sociales en general”*. En efecto, sólo a través de una apertura hacia la problemática pedagógico-social, será posible extender las fronteras de la Didáctica de la Música, ahora limitada – en el mejor de los casos – a los procesos intra y extraescolares, lo que a su vez pasa por superar los obstáculos existentes entre teoría y praxis musical, entre docente y discente, entre aprendizaje formal y aprendizaje no-formal de la Música.

Sin embargo, y a pesar de esta declaración de buenas intenciones, la realidad de lo que acontece en la mayoría de nuestros centros de educación obligatoria es bien distinta. Como hemos reflejado en otras ocasiones, ni la formación del profesorado de Música está actualmente orientada hacia la realidad musical de la sociedad española de nuestros días (Rodríguez-Quiles, 2003), ni del análisis de los proyectos curriculares se deduce necesariamente un interés expreso por atender las demandas de los contextos socio-culturales en donde la labor educativa se viene desarrollando (Rodríguez-Quiles, 2001). La conjunción de ambos hechos provoca una brecha que no viene sino a dificultar el entendimiento entre las partes implicadas en el proceso de enseñanza/apredizaje musical.

Urge, en consecuencia, buscar vías de encuentro que allanen estas tensiones y favorezcan un clima de respeto, tolerancia y aceptación mutuos. Como nos recuerda Benner, *“la ampliación positiva de la escuela y de la pedagogía escolar depende de que, por medio de una teoría y una praxis política, se les abra a la teoría pedagógica y a la actividad educativa la posibilidad de una concreción práctica en la que ya no se interpreten a ciegas los imperativos sistémicos de la sociedad industrial como presupuestos y límites naturales de la teoría y la práctica políticas, sino que los vuelvan a someter a la voluntad política. Sólo en el marco de una política así resultaría viable una política educativa que mantuviera una relación práctica, y no técnica, con la pedagogía y la educación”* (Benner, 1998:202).

2. Situación actual de profesores y alumnos en el Aula de Música.

Resulta interesante comprobar las altas expectativas que en los alumnos suele despertar un nuevo profesor de Música recién llegado al centro. Preguntas como las siguientes no se hacen esperar: ¿Nos dejará traer *nuestra* música? ¿Nos enseñará a tocar la guitarra? ¿Podremos bailar en la clase?... Esto tiene una cara positiva y otra no tan positiva. El hecho de que el maestro o el profesor de Música suela despertar tal expectación en el alumno es un indicador del interés potencial que la materia en sí tiene para los jóvenes, para quienes la música ocupa ciertamente un lugar importante en su tiempo libre (las últimas investigaciones en Estados Unidos y Alemania señalan un consumo de música por parte de los jóvenes de hasta seis horas diarias). El aspecto menos positivo viene de la creencia del niño, pero sobretodo del joven, de ser la música un lenguaje que ya domina por el simple hecho de ‘usarlo’ cotidianamente como quien abre el frigorífico, coge el autobús o consulta el teletexto... sin cuestionarse, por ejemplo, cuánto cuesta mantener la nevera medianamente llena, qué reglas de tráfico el conductor está obligado a respetar o por qué hay a veces que esperar bastantes segundos para ‘pasar electrónicamente’ de la *página* 300 a las 301 en el televisor, cuando pasar manualmente cualquier página de un libro de texto requiere mucho menos tiempo y paciencia. O sea, que el alumno parte del hecho de que ya sabe de la materia en algún sentido no necesariamente explícito, lo que le da ánimos para cuestionar a veces desde los objetivos y contenidos hasta la metodología y la evaluación,

con la omnipresente pregunta añadida de «¿...y esto para qué sirve?», lanzada amenazantemente contra el profesor en un mundo en el que lo utilitario y lo práctico tiene que quedar patente *ipso facto* so pena de caer en la incompreensión, cuando no en el abandono más desolador; lo que no deja de ser curioso cuando son muchos menos los que se cuestionan para qué tienen que aprenderse las fórmulas del movimiento circular uniformemente acelerado o el ciclo de las pentosas. Éstas son cosas que, según les han dicho, “les servirán el día de mañana” y, aunque no lo acaben de creer, lo aceptan con más o menos resignación. Pero, ¿la Música? ¿Para qué puede servir esta materia que, para colmo, a partir de la L.O.G.S.E. resulta ser obligatoria en la escuela española?

Es así cómo para ciertos autores las características que definen el actual panorama profesional no son precisamente halagüeñas. Zaragoza, por ejemplo, escribe: “*Los adolescentes de aquí y de ahora [están] caracterizados por su variopinto rango de diversidades e intereses, saturados por los contenidos escolares, hedonistas, utilitarios y grandes usuarios de las estrategias minimax^{iv}. Además un marco horario muy restringido, comparado con el resto de áreas, lo que dificulta la continuidad y favorece la dispersión y, a menudo, una precaria o inexistente adquisición de aprendizajes musicales por los alumnos en la etapa de primaria, todavía hoy en ciernes, configuran un panorama de difícil abordaje*” (Zaragoza, 2000:65). A esto hay que sumar la escasa formación específica del actual profesorado de Música, “*mayoritariamente individualizada, profesionalizante y anquilosada, antítesis de lo que se nos exige ahora*” (*Ibid.*). En efecto, nada nuevo desvelamos al insistir en que la formación inicial del profesorado de Música en España está no sólo mal planteada en su propia conceptualización, sino además fuertemente impregnada de los tintes de un paradigma técnico de cuya ineficacia el profesor novel cae en la cuenta nada más pisar por vez primera el centro educativo, sino incluso antes.

Si la ciencia premoderna fundamentaba su saber en la capacidad de integrar fenómenos y aspectos singulares de la realidad en un orden funcional y preestablecido de la naturaleza y en comprenderlos a partir de ahí, el saber moderno, al contrario, consiste en la capacidad de explicar e interpretar fenómenos de la naturaleza y aspectos de la realidad (en particular, de la realidad cultural) a la luz de teorías hipotéticas construidas por la razón humana que se sostienen mientras no se desarrollen otras mejores que, o bien integren

aquéllas como casos particulares de éstas o bien directamente las desmientan. En otras palabras, mientras que la ciencia premoderna argumentaba teleológico-sustancialmente, la moderna lo hace hipotético-experimentalmente.

Desde un punto de vista educativo, el paso de la sociedad feudal a la industrial propició la pérdida de unidad entre educación y vida, y desde entonces ya no es posible asimilar absolutamente todo lo que se enseña en el centro educativo para aplicarlo *ipso facto* en situaciones cotidianas de la vida diaria. Mientras algunos autores (en particular los clásicos pedagogos de la música del siglo pasado) añoran y apuestan por el retorno a esta unidad perdida, para otros, esto es ya algo sencillamente imposible. Así Benner advierte: *“Quien al margen de toda relación histórica y social del pensamiento pedagógico, quiera interpretar esto en el sentido de una pedagogía a partir del niño, de un aprendizaje autorealizado, autopoyético, de los niños, de una unidad inmediata de trabajo manual e intelectual, de aprender y actuar, de lo aprendido y su referencia vital, está argumentando con categorías preburguesas y les está reconociendo a éstas una dignidad didáctica que, todo lo más, tenían en las sociedades corporativas preburguesas, que todavía no conocían el principio de la maleabilidad individual e indeterminada del hombre”* (Benner, *op. cit.*, p. 219).

Este principio moderno de la *Bildsamkeit* (flexibilidad, ductilidad, perfectibilidad), es justo el que permite concebir el destino de los jóvenes como algo indeterminado y no como algo inexorablemente ligado al origen familiar y social del educando, principio éste que tuvo lógicas consecuencias en la Pedagogía moderna, pero que sin embargo parece no haber afectado mucho a la Didáctica de la Música en nuestro país. Así, desde el punto de vista de los contenidos, ni el folklore es ya – como afirmara Kodály – la lengua materna musical de nuestros niños, ni la música culta occidental ocupa el vértice de la pirámide en las preferencias de nuestros jóvenes. En consecuencia, la relevancia vital de lo aprendido en el aula de Música es algo que ha de ser considerado y discutido en el centro escolar mismo y, desde luego, no a espaldas del alumnado, teniendo en cuenta que la competencia metodológica del profesor de Música no se reduce exclusivamente al manejo de ciertas formas de trabajo con los alumnos (casificación y separación de los mismos por voces,

improvisación vocal e instrumental, explicación frontal, trabajo libre...), ni a la comprensión de los métodos cuantitativos y/o cualitativos de investigación pedagógica, ni menos aún a la metodología de trabajo en el interior de un archivo musical. Antes bien, se trata de saber encontrar el punto de intersección entre el saber musical previo de los alumnos (y por *saber* entendemos aquí el saber sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero también el saber sobre valores y normas en el sentido más amplio posible) y el saber que se pretende transmitir (también en un sentido amplio).

En este punto hay que traer a colación la advertencia de Benner cuando escribe: “*A diferencia de las didácticas antiguas, hoy en día no podemos partir ya de que el correcto saber previo se basa siempre en la cosa misma. Este tipo de saber puede ser no sólo verdadero o falso, sino que cuando es verdadero puede ser simultáneamente falso en el sentido de que en él se puede tener un conocimiento equivocado de lo verdadero*” (Benner, *op. cit.*, p. 219). Un ejemplo nos ayudará a comprender mejor esto: al igual que los estudiantes de Química tienen bien grabada en sus mentes la tabla periódica de los elementos, los de Música aprenden muy pronto el ‘orden de los sostenidos’ y el ‘orden de los bemoles’, así como las tonalidades con las que se corresponden, sin caer en la cuenta la mayoría de las veces de que esto es cierto sólo para aquellas obras musicales regidas por el sistema tonal clásico. Por ello, cuando se les presenta una sencilla canción compuesta sobre la llamada cadencia andaluza, – pongamos por caso –, suelen tener problemas al querer aplicarle irreflexivamente las ‘reglas tonales clásicas’ que han aprendido de memoria^V.

Un problema no trivial consiste justamente en la capacidad de descender a la realidad del aula sabiendo poner todo esto en práctica, lo que pasa, según Zaragoza (*Ibid.*), por la llamada *competencia afectiva* del docente y cuyos rasgos definitorios se resumen como sigue: ganarse la autoridad y no imponerla, respeto mutuo, apoyo, consejo, comunicación eficaz, ayudar y conducir las estrategias de mejora del autoconcepto y de la autoestima del alumno, participación, refuerzos, afiliación sincera, complicidad

gratificante, comunicación más allá del aula... todo ello a fin de establecer unas normas de actuación y de relación aceptadas por todos, realistas e instrumentalmente útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya característica especial venga dada por la implicación sincera y responsable de las partes. Ni que decir tiene lo alejados que están estos planteamientos tanto de la clase magistral/distante como de la clase individual/egocéntrica que el futuro profesor de Secundaria suele tener todavía como modelos, bien en las Facultades de Filosofía y Letras, bien en los Conservatorios de nuestro país. Algo más capacitados en este sentido se encuentran los maestros de Primaria que han podido cursar en las Facultades de Educación la Especialidad en Educación Musical, cuyos planes de estudios, sin llegar a ser modélicos, tienen al menos la virtud de ofrecer pautas de intervención práctica en el aula que amortiguan lo que podemos llamar *choque con la realidad* o decepción que el docente inexperto acusa al comienzo de su labor profesional, si bien no pueden suprimirlo totalmente, lo que pasaría por la constitución de un *Practicum* realmente útil y no meramente burocrático como suele ocurrir la mayoría de las veces, debido sobretodo a la imposibilidad de atender adecuadamente a la ingente cantidad de estudiantes con que actualmente cuentan estos estudios.

El futuro profesor de Música de cualquier nivel educativo debería recibir en su formación unas sólidas bases epistemológicas, psicopedagógicas y didácticas con las que pueda desenvolverse luego mejor en el aula. ¿Podríamos concebir, pongamos por caso, la supresión de la Anatomía en la formación de un médico sea cual fuere su especialidad? ¿Y qué decir de un físico que no haya estudiado Análisis Matemático? ¿Sería viable una Licenciatura en Románicas a la que se le extirpase el Latín Vulgar? ¿Son imaginables quizá unos estudios de Bioquímica sin conocimientos sólidos de Química Orgánica e Inorgánica?... Entonces, ¿por qué pocos son los que se alarman de que en la formación de los futuros profesores de Música la *Didáctica de la Música*, las *Bases Psicopedagógicas de la Educación Musical*, los *Fundamentos Epistemológicos de la Praxis Musical*, un *Practicum* con sentido formativo y no meramente burocrático... tengan un peso tan liviano en el conjunto del actual curriculum universitario^{vi}? ¿Por qué no es titular de los medios de comunicación que aún a día de hoy la Administración competente permita que profesores titulados en un instrumento determinado sean los responsables de la formación de cientos de niños y jóvenes en otro instrumento diferente, o que a ningún profesor de instrumento se

le exija experiencia previa como miembro activo de una orquesta sinfónica como a sus colegas de tantos otros países europeos...? ¿Es esto propio de un país que finge estar entre los primeros del Mundo también a nivel cultural? Con estas premisas, ¿podemos culpar a nuestros alumnos de su relajada actitud frente a la asignatura de Música en escuelas e institutos? ¿No es justo esta actitud reflejo fiel de lo que para la sociedad española representa todavía hoy la Música y la Educación Musical?

A esta *competencia afectiva*, Zaragoza (2000) añade otras tres características especialmente importantes en el caso del profesor de Música: *extraversión*, *desinhibición* y *entusiasmo*. No significa esto que las personas introvertidas no puedan ejercer como docentes de Música, pero es evidente que se ofrecen multitud de situaciones en el aula que les exigirán un sobreesfuerzo adicional para salir airosos de ellas. Un par de ejemplos: tratamiento versátil del uso vocal en una variedad, amplitud, registros y expresiones inmensamente mayores que lo que resulta normal para un docente de cualquier otra materia (no sólo hay que hablar y cantar, sino también cambiar de registro, improvisar, imitar, susurrar, jadear, gritar expresivamente...); desinhibición en el uso del cuerpo (expresión corporal, bailes, improvisación corporal, imitación, coordinación...); dotes escénicas (dramatización sobre un fondo musical, musicales, óperas, ejemplificaciones de música escénica y/o programática...), etc. todo lo cual requiere no sólo un adiestramiento en estos ámbitos sino un carácter determinado que hay que cuidar y saber controlar en todo momento.

En consecuencia, sería deseable que en los planes de estudios de las Facultades de Educación se contemplara como parte de la formación de los futuros profesionales de la Educación Musical (Primaria, Secundaria, Bachillerato) estas habilidades sociales y técnicas de tratamiento de grupos enfocadas hacia lo musical que necesitarán poner en práctica en su posterior labor docente. Si bien es cierto que bien como troncalidad, bien como parte de la optatividad algo de esto se recoge en el curriculum del Título de Maestro de Música en Educación Primaria (*Formación Rítmica y Danza, Expresión Corporal, Teatro Infantil, Juegos Populares, Didáctica de la Música...*), es igualmente cierta la carencia absoluta de este tipo de asignaturas en la formación del profesorado español de Secundaria y Bachillerato, asunto éste de difícil solución mientras las Facultades de

Ciencias de la Educación no se decidan a implantar una Licenciatura en Pedagogía Musical especialmente diseñada para estos niveles educativos, análoga a las existentes en tantos otros países de la Unión Europea.

Por mencionar sólo dos casos bien significativos, recordemos que en países de una muy amplia y consolidada tradición musical como Alemania y Austria, sólo un licenciado en Pedagogía Musical en sus diversas especialidades de Educación Primaria (*Grundschule*), Educación Secundaria (*Sekundarstufe I*) o Bachillerato (*Sekundarstufe II*) está legalmente reconocido para impartir clases como profesor de Música tanto en centros públicos como privados. Ni musicólogos (*Musikwissenschaftler*) ni profesores de instrumento (*Instrumentalisten*) están autorizados para trabajar como docentes ni en Educación Obligatoria ni en Bachillerato, al no contemplarse en sus respectivos planes de estudios la imprescindible formación didáctica y pedagogía que este trabajo requiere. La licenciatura en Pedagogía Musical se consigue sólo una vez aprobado el llamado *Erstes Staatsexamen*^{vii} y la capacitación como docente, sólo es posible tras dos intensos años como *Referendar*^{viii} y previa superación del *Zweites Staatsexamen*^{ix}.

España, como vemos, se encuentra aún muy lejos de una legislación propia en el ámbito de la profesión docente equiparable a la de estos países. Confiemos en que los nuevos planteamientos políticos tendentes a una convergencia europea también en el ámbito académico no pasen por alto la reforma en profundidad que la formación del profesorado de Música en nuestro país necesita.

3. Algunas propuestas para la mejora en el Aula de Música.

La escasa valoración social y utilitaria y la poca relevancia que a la Música se le otorga dentro del curriculum español (desde el más alto nivel ministerial hasta la opinión particular de los alumnos, pasando por el colectivo de padres y madres así como por los claustros escolares), constituyen por méritos propios un *handicap* más para el profesorado de esta materia, quien tiene que luchar más si cabe que otros colegas por conseguir un mínimo de interés, esfuerzo y participación activa de su alumnado, quien a partir sobretodo

del Tercer Ciclo de Educación Primaria comienza a perder la motivación por lo que se le ofrece en clase (las canciones del repertorio popular se les antojan ñoñas y de épocas remotas, las danzas populares les parecen propias de los *Teletubbies* y los grandes acontecimientos históricos de la Música culta occidental les suenan más bien a largos ‘culebrones’ de los que en ningún modo quisieran ser los protagonistas). A pesar de esto, y queriendo ser optimistas, proponemos a continuación una serie de pasos a seguir en la escuela para lograr sobre un terreno neutral un encuentro satisfactorio entre el profesor de Música y sus alumnos, intentando superar las tensiones que se producen en el aula como consecuencia del choque frecuente entre las experiencias del alumnado y las capacidades del profesorado. Considerando la diferencia semántica entre *respeto*, *tolerancia* y *aceptación*, apostamos por la valentía del profesor a la hora incluir en los contenidos y actividades los intereses y propuestas del alumnado, orientándose hacia los valores, la actualidad y la diversidad, pero mostrando también que el docente es un representante legítimo y válido de una determinada área de conocimiento, que sabe lo que hace y por qué lo hace y que está dispuesto a negociar hasta donde sea posible los términos comunes de actuación en el seno del grupo-clase, todo ello en el marco de un paradigma interpretativo de la educación musical.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término *respeto* como “*miramiento, consideración, deferencia*”; y el término *tolerancia* como “*respeto o consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras*”. Como vemos, la palabra *consideración* (“*urbanidad, respeto*”, según el diccionario) aparece en ambas definiciones. En definitiva, *respeto*, *tolerancia* y *consideración* tienen fronteras comunes, lo que las puede hacer fácilmente intercambiables en el lenguaje cotidiano.

Sin embargo, un par de ejemplos nos servirán para ilustrar su diferente significado en la práctica. ¿Qué estamos realmente afirmando cuando decimos que “toleramos cierto nivel de ruido durante el desarrollo de nuestra clase”, cuando “toleramos ciertas conductas en el aula” o cuando “toleramos una rumba que varios han pedido bailar en clase la semana próxima”? ¿Podemos sustituir sin más en estas expresiones el verbo *tolerar* por *respetar* sin que el mensaje se vea alterado? Probemos a hacerlo: ¿qué queremos decir exactamente

cuando afirmamos que nosotros, como profesores de Música, “respetamos cierto nivel de ruido durante el desarrollo de la clase,” “respetamos ciertas conductas en el aula” o “respetamos una rumba que varios han pedido bailar”?

A través de estos ejemplos comprobamos cómo el uso cotidiano que se hace del verbo *tolerar* lo acerca a los significados de *consentir*, *soportar*, *aguantar*, *admitir*... Y quien consiente, soporta, aguanta o admite (ciertas expresiones fuera de tono, determinadas conductas, una rumba o un nivel de ruido superior al deseable) suele hacerlo desde una cierta posición de superioridad. Al menos, en las relaciones tradicionales alumno/profesor esto es algo evidente: es el profesor quien puede públicamente consentir o no, soportar o no, admitir o no lo que el alumnado hace o propone hacer en un momento dado.

Sin embargo, en la actual jerarquía escolar, cualquier intento por parte del alumno en el sentido de no-consentir, no-soportar, no-admitir las actuaciones o propuestas del profesor es interpretado por regla general como negativo. Por el contrario, *respetar* implica ponerse en el punto de vista del otro, admitir que su opinión puede ser tenida en cuenta tanto como la nuestra; demostrar, en fin, unas relaciones más simétricas entre los implicados. Respetar una determinada conducta o respetar la decisión de bailar una rumba o una *street dance* significa considerar estas acciones como intrínsecamente deseables en el aula, aún cuando ello pudiera implicar que una de las partes, por convencimiento, deba ceder en algún sentido. Es por esto por lo que, como docentes, debemos andarnos con cuidado a la hora de calificar al alumnado y a sus propuestas musicales simplemente como “tolerables”, ya que nos estaríamos aproximando tendenciosamente a una desvalorización de su cultura, pues algo que no hay más remedio que soportar tiene altas posibilidades de percibirse como indiferente; sin embargo, algo que se respeta tiene mayor probabilidad de ser tomado en consideración, aún cuando no se comparta plenamente.

En consecuencia, el respeto mutuo entre todos debiera ser un pilar fundamental del complejo edificio socio-educativo. F. Sánchez Dragó, en su libro *El sendero de la mano izquierda*, se expresa al respecto con las siguientes palabras: “No seas tolerante. Sé respetuoso. La tolerancia –concepto light, débil, descafeinado, deshuesado, invertebrado y típico de esta sociedad sin médula – es uno de los caballos de Troya más peligrosos por su

hipocresía y su apariencia de filantropía, entre cuantos maneja el actual Discurso de Valores Dominantes. [...] El respeto se basa en razones y es, por ello, profundo, eficaz, duradero. La tolerancia se dispensa a troche y moche, apriorísticamente, de modo indiscriminado, y es, por ello, superficial, inútil, momentánea. Quien tolera, desprecia; quien respeta, aprecia.” (Sánchez Dragó, 2002:98).

En la concepción previa de una clase no está todo dicho ni preestablecido; existe el margen para la sorpresa, para el descubrimiento, para el hacer camino juntos. Y en una materia como la Música, resulta de especial importancia estar abierto a los conocimientos que los alumnos pueden aportar al desarrollo del curriculum, derivados fundamentalmente de su relación extraescolar con el fenómeno musical y el manejo de las nuevas tecnologías. Por mencionar sólo un par de ejemplos evidentes y bien conocidos por muchos, es clara la valiosa aportación que algunos de ellos pueden ofrecer, pongamos por caso, sobre la práctica del flamenco o del *hip-hop*, o sobre programas informáticos de tratamiento del sonido. Y es que, cuando curiosidad y confianza se dan la mano en la escuela, se mejoran enormemente las posibilidades de la clase. Una curiosidad respetuosa por parte del profesor le abre la posibilidad al alumno de aportar algo que de otra manera permanecería oculto. Para que esto ocurra es preciso que aquél oriente su trabajo diario de forma que lo que acontezca no se perciba como imprevisto o irritante, sino antes bien, tenga la capacidad y la valentía de dejarse sorprender.

Una práctica sencilla, de poco coste temporal y que debería ser habitual en nuestras aulas consiste en que cada día un alumno distinto proponga al resto del grupo-clase la música previamente seleccionada por él mismo, siendo capaz de justificar el por qué de su propuesta, superando el simple “porque me gusta”. Ni que decir tiene lo mucho que de esta actividad un profesor abierto puede aprender de sus alumnos. No se trata tanto de aprender reglas, como de aprender a plantear preguntas y a ensayar posibles respuestas, tras lo cual no sólo sabremos algo más, sino que en ese saber se conservará la memoria del camino y de las preguntas que han conducido a dicho saber.

Otra característica de la clase de Música, a nuestro entender, debe ser la seriedad. Por “seriedad” no queremos decir que las caras largas y el tono gravemente modulado sean

los que presidan la hora de clase. Desde luego, la actividad musical en este sentido no debe ser lo normal, si bien es cierto que seriedad, gravedad, congoja, tristeza y un largo etcétera son igualmente sentimientos humanos magistralmente expresados en ciertas obras musicales. (¿Cómo calificar si no el recogimiento máximamente expresivo que encierra una saeta o la firmeza y gravedad de la última intervención del Comendador pidiendo arrepentimiento al licenciado Don Giovanni en el segundo acto de la ópera homónima del genio salzburgués?). Nos referimos a la seriedad profesional del trabajo bien hecho por parte de todos los implicados en el proceso educativo y, en particular, la derivada del respeto mutuo entre docentes y discentes. Así, la forma más incómoda y destructiva de falta de seriedad sería querer despachar exclusivamente como “moda” los intentos de orientación musical de los jóvenes.

Evidentemente la moda está ahí, pero esto no es significativo en su contexto; es decir, para los jóvenes, la “moda” no es algo pasajero sin más, ya que, al estar metidos de lleno en ella, la viven como algo serio e importante en el marco del proceso de búsqueda de su identidad personal. De igual modo, su música es “música seria”, lo mismo de seria que la ropa, los *piercings* o el corte de pelo. Seriedad que no está en contradicción con la diversión que produce el escuchar música, bailar, contar chistes, pelearse o *saltarse* la tercera hora de clase para regresar a la cuarta. Esta seriedad necesita su espacio en el aula y puede lograrse que la diversión también esté presente, sin olvidar que lo que está siendo importante para el alumno debe tener su valor también en el aula, aunque en un cierto plazo de tiempo haya cambiado hacia otros valores que, en ese momento, serán los importantes y que habrá igualmente que respetar, puesto que en este recorrido el alumno aprende al menos dos cosas de interés. A saber, (1) que simultáneamente conviven innumerables y distintas formas de expresión, actitudes y valores, todos ellos respetables; y (2) que los desarrollos, - tanto individuales como históricos y sociales -, se basan por lo general en continuas reorientaciones y cambios de valor.

Unido a esto, hay que considerar el principio de *actualidad*. En el caso de la clase de Música en escuelas e institutos, *actualidad* no significa que el profesor tenga que escuchar todos los días los *Cuarenta Principales* o los conocidos programas televisivos de “caza” de nuevas estrellas a fin de llevar al aula el último éxito del momento. Este tipo de

actualidad no es sino una inmediatez superficial. No se trata de llevar al aula la máxima actualidad que representan los *hit parades*, cosa que puntualmente puede hacerse e incluso está bien plantear al alumnado de manera crítica, sino más bien considerar los intereses actuales de los implicados en el proceso educativo; intereses éstos que, en unos casos coincidirán con el éxito de ventas del momento, pero en otros puede que no sea así, siendo precisamente esta diversidad de intereses, gustos y opciones musicales la que debiera servir – sin renunciar *a priori* a ningún tipo de música – de punto de partida para una educación musical fructífera en donde cada alumno pudiese presentar los valores de la música que defiende, a la par que le sirviera para confrontar críticamente su punto de vista con los del resto de personas implicadas en el proceso educativo.

A pesar del insignificante espacio asignado en el horario escolar a la materia de Música, es comúnmente aceptado que esta disciplina se tiene que ocupar de la ingente variedad de estilos musicales y culturales existentes, del legado histórico, así como de toda la oferta musical mundial (!), lo que exige la necesaria disposición por parte del profesor para ampliar continuamente el horizonte de la clase conviniendo en cada momento con sus alumnos cuáles son los temas adecuados a tratar.

Esto que decimos tiene que ver con lo que Benner (1998) denomina *competencia temática del profesor*, llamando la atención sobre el hecho de que el objeto (la música, en nuestro caso) nunca puede quedar absorbido del todo en el horizonte científico de una sola disciplina, sino que está abierto a otros horizontes. La importancia de un planteamiento interdisciplinar es algo que aún no ha sido comprendido por una amplia mayoría del profesorado de nuestro país, siendo quizá aquí donde radique un valioso potencial educativo aún por descubrir.

En efecto, pocas materias como la Música se prestan a la estrecha colaboración con campos tan numerosos y variados. Por mencionar sólo unos ejemplos, no deberíamos olvidar la relación de la música con la literatura, el cine, la enseñanza de las lenguas extranjeras, la religión, la danza y ciertas actividades físicas, con las ciencias de la salud, la matemática, la física, la informática... Si fuéramos capaces de convencer a los responsables de la Educación de la viabilidad de tales planteamientos con propuestas interdisciplinares

sólidamente fundamentadas desde un punto de vista educativo, quizá conseguiríamos de paso construir una escuela más humana y más integradora en el marco de la acción, encontrando esos senderos muchas veces perdidos que nos llevan desde las situaciones didácticas en las aulas a situaciones de actuación práctica en la vida real, y viceversa.

Lo que aquí proponemos sólo podrá materializarse cuando – amén de la mejora de las condiciones sociales de su labor^x – el profesor mismo tenga experiencias artísticas en varios estilos musicales que le permitan llevar a la práctica en el aula propuestas musicales concretas y motivantes, mostrando de paso con su propia actitud el carácter permanentemente abierto y activo de su perfil profesional.

Somos conscientes de que no existen varitas mágicas que resuelvan con un simple toque las a veces difíciles tensiones que se viven en muchas de nuestras aulas. Las ideas aquí expuestas pretenden sólo constituir un hilo conductor para la mejora de la praxis pedagógica dentro del Aula de Música y en su relación con el entorno en el que se sitúa, partiendo de la realidad de que el saber académico del mundo actual se diferencia del saber adquirido a través de la experiencia directa con el mundo y de la interacción con el prójimo en que se encuentra tan distanciado de la una como de la otra.

Referencias bibliográficas.

BENNER, D. (1998): *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GARDNER, H. (1997²): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2001): *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2003): “(Sub)culturas musicales juveniles y formación del profesorado de música”, en ALVAREZ, J. y otros (2003): *Participación, Convivencia y Ciudadanía*. Granada: Ed. Osuna (pp. 361-367).
- SÁNCHEZ DRAGÓ, F. (2002): *El sendero de la mano izquierda*. Barcelona: Martínez Roca.
- WEBER, H. (1986): “Musik im Schulleben”, en GRUNDLACH, W. *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann (pp. 267-273).
- ZARAGOZA, J. L. (2000): „La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro”, en *Eufonía* nº 18 (pp. 63-70).

ⁱ El autor agradece a la Fundación Alexander von Humboldt de Alemania el apoyo ofrecido en la elaboración del presente artículo.

ⁱⁱ En otros idiomas existen incluso verbos específicos para referirse a estas acciones. Por ejemplo, en alemán, *hinhören* y *weghören*, respectivamente.

ⁱⁱⁱ A fin de agilizar la lectura haremos uso del género masculino aunque la intención sea referirnos tanto a hombres como a mujeres.

^{iv} Esfuerzos de ahorro cognitivo que las personas usan para obtener el máximo beneficio a su rendimiento intelectual con el mínimo esfuerzo energético y temporal posible.

^v En Gardner (1997) pueden verse otros ejemplos que ilustran cómo los estudiantes – incluso los universitarios – no son capaces de demostrar las formas de comprensión que la enseñanza de las ciencias (y las Ciencias de la Música no constituyen una excepción) se supone que producen.

^{vi} Mucho peor aún, en el caso del profesorado de Secundaria y Bachillerato.

^{vii} Primer Examen de Estado.

^{viii} Profesor en prácticas.

^{ix} Segundo Examen de Estado.

^x Cf. Liston y Zeichner (1993).

Acerca de la educación musical

Mercé Vilar i Monmany
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

En este artículo se exponen algunas ideas respecto de la música que, a lo largo de mis años de trabajo como docente, me han interesado particularmente y me han conducido a reflexionar sobre el sentido de la educación musical en mi entorno más inmediato. No se pretende ofrecer, por lo tanto, una visión sobre la música en tanto que ciencia y arte, sino que se recogen, simplemente, aspectos que me han parecido relevantes en la continua reelaboración de mis clases de didáctica de la música. Se reflexiona, por consiguiente, sobre la música y su relación con la educación y se elude deliberadamente abordar otras cuestiones filosóficas, éticas, estéticas o de otro orden, sobre el hecho musical.

El punto de partida de esta reflexión lo constituyen tres ideas, cuyos enunciados fundamentales son los siguientes:

- La música es una manifestación consubstancial de la naturaleza humana que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales.
- La música es un lenguaje que facilita la socialización de los individuos y les implica en el uso de un sistema expresivo que no encuentra paralelismo en otros sistemas simbólicos.
- Todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical.

1. La música como manifestación humana

La consideración del lugar que ocupa la música en el curso vital del ser humano y la propia concepción de lo que se considera o no “música” es una cuestión que se ha respondido de múltiples maneras a lo largo de la historia. Esta conceptualización ha estado siempre influenciada por distintas- y a veces contrapuestas- concepciones filosóficas, por creencias mágicas o religiosas, o por tendencias estéticas, entre otros elementos que han determinado la interacción ser humano-sonido a lo largo de la historia.

Al margen de distintas concepciones, lo que se hace evidente es que la emisión de sonidos producida con algún tipo de intencionalidad expresiva o comunicativa es un hecho consubstancial de la naturaleza humana.

La música es un producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales como informales: es sonido humanamente organizado.

Blacking, 1994: 29

El final de esta frase, que define la música como “sonido humanamente organizado”, fue acuñada por el etnomusicólogo británico BLACKING a raíz de sus estudios acerca de las manifestaciones musicales de las tribus vanda del sur de África y resume ejemplarmente la indisociabilidad de la música como producción sonora exclusivamente humana.

La actividad musical en el ser humano ha sido estudiada desde diversas especialidades científicas: los avances y los descubrimientos en los campos de la antropología, la biología, la medicina, la psicología o la sociología no han hecho sino corroborar y ampliar el conocimiento sobre la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas hacia el sonido, lo mismo si este sonido es producido por el propio individuo como si se recibe del entorno. La música es pues un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma

espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital.

1.1. Enculturación y educación

En las sociedades más primitivas, los etnomusicólogos descubren cómo la música se aprende en el mismo contexto social en el que vive el niño o el adolescente (SMALL, 1989; BLACKING, 1994). La música, pues, no se enseña sino que progresivamente va formando parte del legado de saberes que la colectividad transmite de generación en generación. En las sociedades más desarrolladas, y particularmente en la cultura occidental, el lenguaje musical se ha hecho, por un lado, más complejo, mientras que, por otro, en ocasiones ha perdido su presencia en la vida cotidiana. La educación musical pasa a ser, entonces, una necesidad, tanto para asegurar la transmisión de un determinado sistema de comunicación como para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden sobre la educación integral del ser humano.

La persistencia del hecho musical como indisociable de la vida cotidiana permite que los individuos tengan acceso, de alguna manera, a una educación musical ligada a las formas de expresión propias de su entorno. Este fenómeno, desde una perspectiva educativa, se ha definido como proceso de *enculturación*, y se refiere a la influencia que el entorno más próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos -y en particular los niños y adolescentes- como miembros de una colectividad.

JORGENSEN (1997), en una interesante discusión sobre el significado de diversos términos relacionados con el campo de la educación musical (socialización, enculturación, aculturación, ...) aporta la siguiente reflexión:

La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. No es suficiente por tanto estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales particulares. Uno debe entender también, entre otras cosas, los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tienen lugar la experiencia musical, el hacer música. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital.

Jorgensen, 1997: 25

Sucede que, hasta cierto punto, se produce una adquisición de hábitos y un cierto desarrollo de capacidades musicales, propiciadas desde el entorno inmediato, con independencia de la intervención de una intencionalidad educativa específica. El desarrollo de habilidades rítmicas, melódicas y armónicas que se inicia en la primera infancia, la manifestación de una sensibilidad frente a los estilos musicales o la adquisición del sentido tonal aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en contextos -familia, sociedad, cultura- en los cuales hay una presencia de manifestaciones musicales (HARGREAVES, 1998).

LACÁRCEL (1995) se refiere a este proceso¹ en el campo de la educación musical en los términos siguientes:

[...] los progresos musicales que se dan de una manera espontánea en el niño [...] El medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural.

Lacárcel, 1995: 72

¹ Lacárcel, como en otras publicaciones en lengua castellana, utiliza la palabra “aculturación”. No obstante, en este trabajo se ha optado por el uso de “enculturación” término con que dicho concepto aparece en la literatura anglosajona (*enculturation*).

No obstante, este proceso se revela totalmente insuficiente para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales. La complejidad del lenguaje musical y su implicación en procesos mentales abstractos requiere de alguna cosa más que la simple inmersión en un entorno más o menos musicalizado.

En un estudio sobre los mecanismos psicológicos de asimilación musical -de orden melódico, armónico, rítmico y de reconocimiento temático-, realizado en un grupo de niños de entre 4 y 10 años, ZENATTI (1981) encuentra diferencias importantes entre el proceso de enculturación y la educación musical. Tomando como punto de partida de su investigación niños que no han recibido ningún tipo de formación en este área afirma que, efectivamente, la presencia de música en el entorno ejerce una acción de desarrollo psicológico en relación con las tendencias que dominan en el medio cultural más próximo. Pero esta acción no es suficiente y, aproximadamente hacia los 10 años de edad, conduce a una situación de estancamiento, por lo cual la acción educativa se convierte en necesaria. En las conclusiones de su investigación, afirma que:

La acción formativa de la educación permite continuar el desarrollo musical que se constata en niños “enculturados” pero no “educados” musicalmente. [...] Bajo la sola acción de la enculturación, la asimilación de la lengua musical no progresa más allá de la edad de 10 años. Si comparamos los lenguajes musical y verbal, las fórmulas corrientes se asimilan pero el vocabulario se mantiene pobre.[...] De los diversos resultados experimentales, se concluye que esta formación musical es esencial entre los 2 y los 10 años, o sea a nivel de la escuela maternal y Primaria. Es de ella que depende una evolución normal del desarrollo musical de todos los niños y un florecimiento de sus aptitudes, un enriquecimiento de su vocabulario, una asimilación de una lengua musical más evolucionada, más “moderna” y un acceso a otras formas de expresión musical practicadas en diversos países y en otras épocas.

Zenatti, 1981: 254

DAVIDSON y SCRIPP (1991: 84-91) corroboran también la interacción entre el desarrollo de las destrezas musicales y la acción de la enseñanza musical. Concluyen que, en niños sin preparación musical y hasta la edad de 7 o 8 años, hay una rápida evolución en aspectos como el descubrimiento de sistemas de notación de canciones sabidas y para la creación de nuevas canciones. Pero después de estas edades, el desarrollo musical entra en una fase de estancamiento en la que las propuestas de notación o las creaciones de niño de 8 años no difieren mucho de las de un adolescente de 16, 18 o 20 años, si no se produce una acción educativa intencionada.

La importancia de asegurar una educación musical se perfila pues, en determinados contextos, como una necesidad indiscutible que debe asegurarse para toda la población. Teniendo en cuenta que la música ha sido -y es- un elemento expresivo y comunicativo común a todas las culturas humanas y en todas las épocas, si se consideran las implicaciones demostradas de los efectos de la educación musical en el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano, sin olvidar que vivimos en un contexto social y cultural donde el lenguaje musical se ha desarrollado paralelamente a otras manifestaciones de la cultura y se ha transformado en uno de sus componentes esenciales, es indispensable acercar, sin lugar a dudas, el hecho musical a todos los individuos.

En definitiva, si consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le suministra instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto, la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum.

2. La música como lenguaje

Diversos autores han trazado líneas de conexión entre el lenguaje verbal y musical, en cuanto que ambos comparten algunos parámetros que los hacen próximos si bien difieren substancialmente en otros. En efecto, ambos lenguajes son exclusivos del ser humano y permiten la producción y el intercambio de mensajes más o menos evolucionados, que son producidos con una clara intencionalidad expresiva y comunicativa.

La consideración de la música como lenguaje surge precisamente de esta función expresiva y comunicativa. GÓMEZ (1990), en una aproximación general al concepto de lenguaje, aporta la siguiente consideración:

Un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, conflictos, etc. que vivencia relaciones afectivas con los demás y con el medio y que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas. Los individuos se sirven de diferentes lenguajes (plástico, musical, verbal, corporal, matemático) para estos objetivos, con finalidades artísticas y científicas; de aquí la importancia educativa de su aprendizaje. Éste pone en juego diferentes funciones: motórica, perceptiva o cognitiva (procesos mentales de análisis y síntesis, pensamiento deductivo, memoria...).

Gómez, 1990: 374

La íntima relación en la manifestación de las primeras conductas sonoras en los niños de edad temprana, que producen múltiples sonidos con su voz que difícilmente se pueden categorizar como pertenecientes al ámbito de la voz hablada o de la voz cantada, han permitido dibujar un cierto paralelismo entre ambos sistemas de lenguaje.

Los sonidos musicales, como los hablados, son sonidos organizados que funcionan como signos dentro de un sistema regido por leyes cuya finalidad es la comunicación. Asimismo,

los sonidos musicales, como los fonemas del habla, se comportan como unidades discontinuas temporales mínimas que se combinan formando unidades cada vez superiores y envolventes dotadas de significación.

Si bien es cierto que ambos sistemas comunicativos comparten un mismo material de base intangible -el sonido- y la dimensión temporal en el proceso de su producción, existen importantes diferencias que confieren una especificidad concreta a cada uno de ellos. De entre las más significativas, destacaría las siguientes:

- La dimensión artística del lenguaje de la música, que confiere a las construcciones sonoras una significación esencialmente distinta de la significación basada en conceptos del lenguaje verbal. MANEVEAU (1977) expresa este hecho en estos términos:

No debe olvidarse que la música, por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora. Es cierto que esta peculiaridad aproxima la música a las artes plásticas; sin embargo éstas, por su mismo carácter material, pueden ser significativas en tanto que la música no lo es.

Maneveau, 1977:15

- El hecho que en el lenguaje verbal ni todas las combinaciones de posibles fonemas son incorporadas al habla, ni adquieren un significado; en música, en cambio, todas la combinaciones sonoras son *a priori* posibles y pueden alcanzar un significado, aunque, como se explicará más adelante, cada cultura selecciona también un espectro más o menos amplio de combinaciones que se consideran “música” a las que confiere un valor específico.

Podemos pues definir la música como un discurso sonoro no significativo; queremos con ello decir que si bien el mecanismo que gobierna la formación de una melodía es idéntico al de una frase, no lo es, en cambio, su proceso de significación [...] podemos enunciar que, al menos una

parte de la incomparable emoción estética que la música nos produce nace, precisamente de la contradicción señalada [...]

Téllez, 1985: 9

- La dimensión armónica de la música, eso es, la posibilidad de combinar sonidos de alturas diferentes que se emiten simultáneamente, y la capacidad de percibirlos y comprenderlos; esta posibilidad, que caracteriza la evolución de la música europea a partir, sobretodo, del siglo XII, y que es mucho menos frecuente o inexistente en otras culturas musicales, no tiene ningún paralelismo en el lenguaje verbal.

[...] la música es el único “lenguaje” sonoro que utiliza la organización de simultaneidad, incluida la pluralidad tímbrica. Podemos pues concluir esta primera aproximación entre música/lengua oral en esta resumida constatación: la música y las lenguas tienen en común ritmo y melodía, pero sólo la música utiliza la armonía. [...]

Maneveau, 1977: 17

Puede afirmarse, por consiguiente, que el ser humano posee una predisposición innata para la manifestación de conductas musicales, que le permiten usar y comprender unas determinadas formas de emisión sonoras -diferentes de las del habla-, a las que puede otorgar un sentido expresivo y comunicativo. Por esta razón, la música se considera un lenguaje y, en tanto que lenguaje, se convierte en un instrumento de expresión individual y de comunicación entre los miembros de una sociedad, en el que confluyen tres valores fundamentales, **percepción**, **expresión** y **comunicación**, que le confieren una dimensión equiparable a la de otros sistemas de lenguaje utilizados por el hombre.

2.1. Música, significado y contexto

Aunque cualquier combinación sonora producida intencionadamente es susceptible de ser considerada como “música”, no alcanzará un valor expresivo por sí misma si no es que se produce en un contexto que le otorga un significado que se pueda compartir con otras personas.

La idea de que el contexto social determina absolutamente el significado y el valor de la música aparece desarrollada en muchos autores. Volviendo, por ejemplo, a las aportaciones de BLACKING, éste observó la íntima relación entre las producciones musicales de las tribus vanda y el ciclo vital de estas colectividades. Sus observaciones sobre el terreno le condujeron a afirmar que:

[...] no puede haber comunicación musical si no es en un contexto social en el que existen una serie de convenciones que dan valor a determinadas combinaciones sonoras.

Blacking, 1994: 29

Más recientemente, JORQUERA, basándose en las aportaciones de otros autores como MERRIAM (1983) aporta también su punto de vista sobre esta cuestión:

[...] cada cultura selecciona, del espectro general de todos los fenómenos sonoros presentes en la experiencia de las personas comunes, sólo una parte para asignarles un status de “sonidos musicales” mientras que otros son excluidos [...]

Jorquera, 2000: 3

La cuestión del significado de la música no puede desvincularse de la interacción de ésta con la emotividad de la naturaleza humana o, dicho de otro modo, la respuesta emocional frente a un estímulo musical está estrechamente vinculada con el significado que cada individuo le otorga (HARGREAVES, 1998). Los vínculos entre la música y el ámbito

emocional han sido ampliamente debatidos por parte de músicos, filósofos, teóricos del arte, psicólogos, y plantea problemas y cuestiones que surgen de la concepción misma de la naturaleza del fenómeno artístico en general y del musical en particular. Así pues, mientras que para algunos autores la emotividad se desprende de la propia esencia sonora del fragmento musical, para otros está relacionada con las condiciones individuales del oyente que la percibe y, en especial, con el significado que cada sujeto le otorga.

La importancia del contexto y del significado que, en cada contexto, alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforma en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical. La selección de determinados estilos musicales, las actitudes frente al significado de otras maneras de “vivir” la música o de formas diversas de expresión sonoras, la valoración de lo que se considera un fenómeno musical o no musical, son elementos muy sutiles que el docente debe considerar en toda su amplitud y profundidad al abordar su tarea docente.

Sintetizando las aportaciones de diversos teóricos, HARGREAVES (1998: 20-21) repasa distintos enfoques sobre el significado de la música. Distingue los siguientes:

- ⇒ significado *absoluto*, que se refiere a la concepción según la cual el significado es un hecho intrínseco en los sonidos,
- ⇒ significado *formalista*, según el cual éste depende del nivel de percepción y de comprensión de que dispone el oyente respecto de la estructura formal de la música,
- ⇒ significado *expresionista*, en el que éste surge de las emociones y sentimientos que los elementos estructurales de la obra musical provocan en el oyente,
- ⇒ significado *referencialista*, que se desprende de las asociaciones musicales y contextuales de los sonidos con experiencias anteriores respecto de los mismos.

Es inexcusable, en este punto, hacer una referencia al entorno sonoro en el que viven inmersos los niños de nuestra sociedad. Una sociedad en que la música es utilizada con una

intencionalidad claramente mercantilista por los medios de comunicación de masas. El contacto, a veces permanente, con determinadas formas de música, perdidos casi completamente los mecanismos más tradicionales de transmisión (la familia, el juego, las celebraciones rituales de la comunidad, etc.) transforman a los individuos en consumidores pasivos de música, sin raíces propias ni distintivas que les ayuden a identificarse con un colectivo, que les impiden ser conocedores de la propia identidad y, al mismo tiempo, ser conscientes de la diversidad y respetuosos con la diferencia.

IMBERTY (2000) advierte de las posibles repercusiones del hecho que muchos niños y jóvenes, en las sociedades actuales, viven inmersos en una experiencia sonora en la que conviven todo tipo de estilos: la música clásica, la música popular, la música comercial internacional, la música tradicional de orígenes muy diversos. Y se pregunta si este hecho no puede conducir a un proceso de “desculturación” que llegue a impedir finalmente el acceso y el reconocimiento de las diversas culturas, y dificulte al mismo tiempo la comunicación y la comprensión del entorno más inmediato.

[...] la pregunta “qué música enseñar, hacer escuchar, hacer sonar?” no tiene una única respuesta, pero ciertamente no se puede basar en una práctica superficial del multiculturalismo. El gran peligro estriba en dejar a los niños en una libertad total, sin una guía, una llave de apropiación que les permita descubrir verdaderamente la práctica y el lenguaje de culturas diversas. En ausencia de guía, la escucha se transforma un mero juego sonoro y pierde su significado cultural.

Imberty, 2000: 446

El educador musical debe, por tanto, conocer el valor que la música adquiere en el contexto social en el que desenvuelve su labor, contexto en el que se han desarrollado formas particulares de expresión musical que están íntimamente relacionadas con costumbres y creencias ancestrales y que, en muchas ocasiones, están también íntimamente relacionadas con un sistema de lenguaje verbal.

Pero este conocimiento no puede excluir, al mismo tiempo, una profunda reflexión acerca de nuevos usos y costumbres que la música ha alcanzado a raíz de los cambios de la sociedad actual, así como de los valores que determinados estilos representan para sus jóvenes alumnos, ni puede ignorar la diversidad de formas expresivas que conviven en su entorno, como consecuencia de la acción de los medios de comunicación y, cada vez más, por la coexistencia de personas de orígenes muy diversos que aportan su peculiar manera de hacer y de percibir la música a la sociedad que los acoge.

3. Las aptitudes musicales

A lo largo del siglo XX, se ha producido una profunda transformación en la consideración de la existencia de aptitudes específicas del ser humano en relación con la música. Los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales se centraban fundamentalmente en la determinación y la medida del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa muy especializada. Ejemplos de esta concepción son los tests psicométricos sobre aptitudes musicales de SEASHORE (1960) o GORDON (1965), el test sobre las preferencias musicales de GASTON (1958) o el test sobre destrezas para la ejecución instrumental de COLWELL (1970), ampliamente citados por LACÁRCEL, 1995 o HARGREAVES, 1998.

En las últimas décadas, se ha confirmado efectivamente la existencia de aptitudes musicales innatas en el ser humano, y se ha podido determinar que éstas se manifiestan en todos los individuos y en todas las culturas, aunque siguen un desarrollo particular en función del entorno cultural y de la acción de procesos educativos (véase, por ejemplo, VERA, 1989; SWANWICK, 1991; HARGREAVES, 1995, 1998). No es menos cierto, no obstante, que determinados individuos poseen algún talento más específico, que se ve potenciado también por la acción educativa. Los estudios sobre la adquisición del sentido rítmico (FRAISSE,

1976; GÉRARD, 1991), del sentido tonal (ZENATTI, 1981; IMBERTY, 1995), de las diferentes formas de comprensión del objeto sonoro (DELIÈGE, AHMADI, 1990) o el análisis de las respuestas emocionales de los sujetos en interacción con la música (SLOBODA, 1991) confirman, desde ángulos complementarios, que todo ser humano dispone de un amplio potencial de capacidades que le permiten, de una forma intuitiva o estimulada por medio de diversas prácticas educativas, aproximarse al hecho musical, ya sea como receptor, como intérprete o como creador.

Especialmente significativas son las recientes investigaciones desarrolladas sobre las respuestas a estímulos musicales observadas en fetos y en recién nacidos que muestran cómo, desde los primeros estadios del desarrollo, se empiezan a configurar respuestas (motrices, de atención, sonoras) a estímulos musicales reiterados y sistemáticamente controlados (PAPOUSEK, 1995a; FRIDMAN, 1997; TAFURI, 2000a). En recién nacidos de 2 a 5 días, por ejemplo, se han podido observar cambios en la actividad de succión cuando son expuestos a la música que la madre ha escuchado repetidas veces durante el embarazo, mientras que no se producen alteraciones significativas frente a otros fragmentos musicales.

Después del nacimiento, la inteligencia del niño continua configurándose mediante la exposición y la interacción con los sonidos de su entorno. Las vocalizaciones (*baby talk*) intercambiadas con los adultos más próximos que se observan en todas las culturas, son una clara muestra del valor comunicativo que, desde las primeras semanas de vida, se otorgan a determinadas combinaciones sonoras, las cuales configuran un primer código en el cual lenguaje verbal y musical se encuentran íntimamente relacionados (PAPOUSEK, 1995b). Para WELCH (1998), que sintetiza aportaciones hechas por otros autores, el desarrollo del niño, su conducta musical y las capacidades que emergen progresivamente son el producto de complejas interacciones entre una predisposición intelectual y unas capacidades biológicas para el desarrollo de conductas musicales por un lado y, por otro, de las

experiencias vividas en el entorno que, en mayor o menor grado, provocan que su potencial innato se desarrolle, como se refleja en el siguiente gráfico:

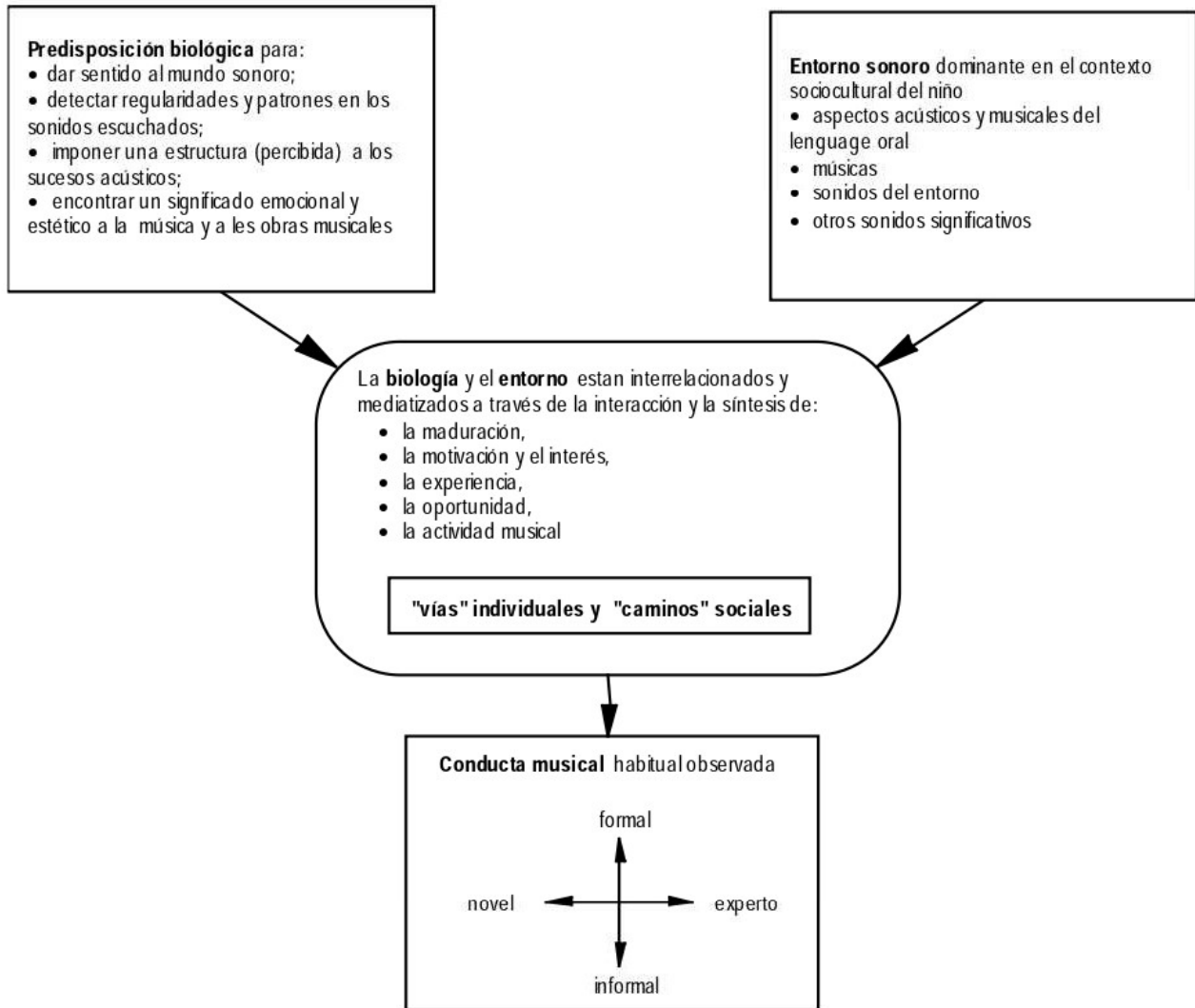


Figura 1 La ontogénesis de la conducta musical, según Welch (1998: 30)

De éste y otros estudios, realizados principalmente a partir de la década de los años 80, se puede concluir que la música puede ser adquirida por todas las personas, simplemente por

medio de un contacto natural con la música, lo que demuestra que las habilidades musicales no son exclusivas de personas con algún tipo de talento especial o que han recibido una instrucción específica. Es por esta razón que debe considerarse la educación musical como un componente esencial en el período de formación de todos los individuos, para que se desarrollen las capacidades y las aptitudes personales, con independencia de que se pretenda acceder o no a una formación con una orientación más profesionalizadora.

3.1. Psicología del desarrollo

Diversos autores han demostrado y caracterizado la existencia de etapas evolutivas en relación con la adquisición de diversos parámetros musicales y han propuesto secuencias del desarrollo de las aptitudes musicales en función de las respuestas de los niños frente a diversas situaciones de percepción y de producción (creativa o recreativa) de sonidos considerados musicales.

En los apartados siguientes se repasan las aportaciones de algunos de estos autores, que aportan visiones complementarias sobre esta temática.

SHUTER-DYSON y GABRIEL (1981) establecen, en un cuadro cronológico muy esquemático, los hitos que consideran más importantes en el desarrollo musical (véase Tabla 1 en la página siguiente). Las fases comprendidas entre los 6 y los 12 años representan, en esta propuesta, una etapa básica para la consolidación de las capacidades y destrezas relacionadas con el ritmo y la melodía, a la vez que incluyen el desarrollo de capacidades que posibilitan el descubrimiento de otras dimensiones del discurso musical, particularmente del sentido armónico y estilístico.

Tabla 1 Hitos del desarrollo de las capacidades musicales entre 0 y 12 años
según Shuter-Dyson y Gabriel (1981)

Edades (en años)	
0-1	Reacciona a los sonidos
1-2	Hace música espontáneamente
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples
5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar “igual” de “diferente” en esquemas melódicos o rítmicos sencillos
6-7	Progresos en el canto afinado; percibe mejor la música tonal que la atonal
7-8	Percibe consonancia y disonancia
8-9	Mejora en las tareas rítmicas
9-10	Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica: se perciben melodías a dos voces; sentido de la cadencia
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico; cierta apreciación de puntos <i>álcidos</i> de la música
12-17	Desarrollo de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional

En Hargreaves, 1998: 74

Más recientemente, se han propuesto otros modelos de desarrollo, entre los cuales destacan el modelo en espiral de SWANWICK y TILLMAN (1986) y el modelo de HARGREAVES (1995).

El primero, formulado a partir del estudio de las producciones musicales en un grupo de más de 700 niños y adolescentes, organiza el desarrollo a la largo de 8 niveles o modos, denominados respectivamente *sensorial*, *manipulativo*, *personal*, *vernacular*, *especulativo*, *idiomático*, *simbólico* y *sistemático* (véase Figura 2 en la página siguiente). Las etapas

evolutivas que representan son acumulativas en función de la edad, y en ellas inciden tanto la herencia genética como la influencia del entorno (SWANWICK, 1991: 60 y ss).

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor Photo - JPEG.

*Figura 2 La espiral del desarrollo musical
según Swanwick y Tillman (1991:86)*

La forma en espiral del modelo propuesto responde a tres razones:

- Se trata de un proceso cíclico puesto que nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical acumulada.
- Es un proceso acumulativo en el cual la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, lo hacen con la expresión personal y convencional.
- Representa un movimiento pendular recurrente entre una perspectiva más individual (en la zona izquierda de la espiral) y una perspectiva de participación social (representada a la derecha de la espiral).

Avanzando, de abajo hacia arriba siguiendo la espiral del desarrollo, los autores explican las diferentes transformaciones que se producen en las composiciones analizadas. En una brevísima síntesis de sus resultados, éstos son los rasgos esenciales de cada una de las cuatro grandes etapas representadas en la espiral:

1. En la primera etapa de la espiral, la fase del dominio de los materiales, el niño adquiere progresivamente destrezas, por ejemplo, a nivel de contrastes de intensidad o conocimiento de timbres instrumentales, para la elaboración de su creación sonora: la espiral representa el paso desde la fase del puro gusto por los sonidos -modo sensorial- a un afán de dominio, de exploración y de control de los materiales musicales -modo manipulativo-.
2. El segundo bucle representa el afán por la imitación del entorno sonoro, y en él se observa la transformación desde la expresión personal individual a la expresión dentro de unas convenciones vernáculas comunes. El modo de expresividad personal aparece en primer lugar y se manifiesta con una clara tendencia al uso de la expresión vocal; en

la segunda fase, -modo vernáculo-, se aprecia una clara tendencia al uso de modelos (figuras rítmicas, diseños melódicos, patrones métricos) claramente tomados del entorno y que, en ocasiones, hacen que sus composiciones sean mucho más previsibles y quizá menos espontáneas que en la fase anterior.

3. En el tercer nivel, la destreza en la manipulación y el conocimiento de determinadas formas de expresión compartidas empuja al juego imaginativo a través del uso de unidades estructurales más amplias: el interés por la forma, por la estructura, provoca el uso de convenciones especulativas, como por ejemplo la repetición de frases musicales, buscando en ocasiones sorprender con un cambio brusco en la expectativa creada. Más adelante, el juego imaginativo suele incorporar elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar, en ocasiones, al uso de ciertos estereotipos o clichés.
4. Finalmente, en el cuarto nivel de la espiral, los autores hablan de la etapa de la metacognición, dándole a este término el significado de la autoconciencia acerca de los procesos de pensamiento y sentimiento en la elaboración de una respuesta valorativa a la música. El cambio principal respecto de la fase anterior estriba en la identificación de la música con el valor afectivo que ésta adquiere para cada uno, con independencia del valor social que su entorno le confiera. La culminación de este proceso, que tal vez muchos adolescentes no llegan a alcanzar, implica el acto de componer música, seleccionando, mediante la reflexión personal, los elementos que la integrarán y que permitirán la elaboración de un mensaje concreto o la expresión de una idea que se pueda compartir con los demás.

HARGREAVES (1991, 1995) propone un modelo de desarrollo artístico y musical a través del cual, en palabras del autor, pretende una descripción de diferentes fases por la que

atraviesa el desarrollo artístico del niño y en las que encuentra, además, puntos comunes con otras áreas del ámbito artístico.

En su publicación de 1995, caracteriza 5 fases en el desarrollo musical, en relación con 4 aspectos de la expresión musical infantil: el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y, también, la composición. Estas fases, denominadas respectivamente *sensorio-motriz*, *figurativa*, *esquemática*, *sistema de reglas* y *profesional* presentan las siguientes características básicas:

Tabla 2 Cinco fases del desarrollo musical, según Hargreaves (1995: 182)

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
Profesional (> 15 años)				estrategias de juego y reflexiva
Sistema de reglas (8-15 años)	intervalos, escalas	formal-métrica	reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	convenciones "idiomáticas"
Esquemática (5-8 años)	primeros esbozos de canciones	figural-métrica: más de una dimensión	conservación de las propiedades melódicas	convenciones "vernaculares"
Figural (2-5 años)	"grandes líneas" de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura	figural: una sola dimensión	características globales: altura, dibujo melódico	asimilación de la música de la cultura
Sensorio-motriz (0-2 años)	parloteo, danza rítmica	garabatos "equivalentes de acción"	reconocimiento de líneas melódicas	sensorial, manipulación

Deteniéndonos, por ejemplo, en la caracterización de HARGREAVES con respecto de la capacidad del niño para el canto, el autor determina una primera fase en la cual en niño

genera una actividad extraordinaria de juegos vocales, en forma de parloteos o vocalizaciones a veces incesantes que alcanzan su máximo hacia el final del primer año de vida. A menudo, estas actividades van acompañadas por movimientos de balanceo corporal y, al avanzar la edad, se aprecia un incremento notable de la coordinación entre estos movimientos y la dimensión temporal de la música. Es pues una fase exploratoria, que se corresponde con el primer nivel de la espiral de SWANWICK y TILLMAN en cuanto al desarrollo de habilidades en la composición.

Hacia los 18 meses aparece un cambio determinante: se trata de la capacidad de representación simbólica, esto es la capacidad de representarse un objeto, persona o situación sin necesidad de su presencia. Progresivamente, en los dibujos melódicos interpretados van siendo reconocibles fragmentos de líneas melódicas de las canciones del entorno y en estas interpretaciones, las palabras constituyen la base de la articulación de las canciones.

Con el paso del tiempo, se irá precisando la emisión más exacta de las alturas, y se respetará progresivamente la tonalidad subyacente. Hay que esperar no obstante a la transición hacia la fase “esquemática” y la del “sistema de reglas” para que todas las partes de una canción se organicen en un todo coherente. El desarrollo en la percepción de la altura y de la tonalidad manifiestan un progresivo incremento en la capacidad de distinguir y reproducir con exactitud intervalos, escalas y tonalidades distintas, y estos tres elementos se logran mantener en la totalidad de una pieza musical.

Esta breve mirada a las aportaciones de distintos autores, cuyas propuestas están basadas en estudios empíricos y han sido debatidos y contrastados entre numerosos expertos, muestran como determinadas capacidades siguen unas pautas de evolución comunes en la mayoría de niños, en las que confluyen las aptitudes personales, los estímulos externos dirigidos más o menos conscientemente y la influencia del entorno sonoro más próximo. El educador musical debe tener en cuenta estas etapas del desarrollo para poder planificar su

acción educativa con un pleno conocimiento de las posibilidades del individuo, sin que ello deba hacer olvidar que éstas no son etapas sincrónicas en todos los individuos, sino que hay que saber adaptar cada acción educativa al nivel madurativo personal.

Referencias bibliográficas

- BLACKING, J. 1994. *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- COLWELL, R. 1970. *Music achievement test*. Chicago: Follet.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. 1991. "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En: D.J. Hargreaves (ed.) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC. P. 80-111.
- DELIÈGE, I.; EL AHMADI, A. 1990. "Mechanisms of cue extraction in musical groupings". *Psychology of Music*, 19: 18-44.
- DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. A. 1995. *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF.
- FRAISSE, P. 1976. *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FRIDMAN, R. 1997. *La música para el niño por nacer: los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarú.
- GASTON, E. T. 1958. *A test of musicality: Manual of directions*. Lawrence (Kansas): Odell's Instrumental Service.
- GÉRARD, C. 1991. "El aprendizaje del ritmo musical". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9:85-99.
- GÓMEZ, I. 1990. *Una propuesta curricular para el ciclo medio de la Educación Primaria*. Dep. de Psicología de l'Educació. UAB. Tesis doctoral. Vol 2.
- GORDON, E. 1965. *Musical aptitude profile manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- HARGREAVES, D. J. 1991. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, MEC. (Ed. original: *Children and the Arts*. Londres: Open University Press. 1989).
- HARGREAVES, D. J. 1995. "Développement du sens artistique et musical". En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 169-287.
- HARGREAVES, D. J. 1998. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- IMBERTY, M. 1995. "Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire". En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 223-249.
- IMBERTY, M. 2000. "Prospettive di ricerca per la didattica musicale". En: J. Tafuri. (ed.) "Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale", *Quaderni della SIEM*, 16: 445-453.
- JORGENSEN, E. R. 1997. *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- JORQUERA, M. C. 2000. "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". *Leeme*, 6.
(<http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/sumariogen.html>)
- LACÁRCEL, J. 1995. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- MANEVEAU, G. 1977. *Musique et éducation*. Aix-en-Provence: Édisud.
- MERRIAM, A.P. 1983. *Antropologia della musica*. Palermo: Sellerio.
- PAPOUSEK, M. 1995a. "Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité" En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 41-63.
- PAPOUSEK, M. 1995b. "Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance" En: Deliège, I.; Sloboda, J. A. (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF. P. 101-133.
- SEASHORE, C. E. 1960. *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- SCHUTER DYSON, R.; GABRIEL, C. 1981. *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- SLOBODA, J. 1991. "Music structure and emotional response: some empirical findings". *Psychology of Music*, 19: 110-120.
- SMALL, C. 1989. *Música, sociedad y educación, un examen de la función de la música en la cultura occidental, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza.
- SWANWICK, K. 1991. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata y MEC.
- TAFURI, J. 2000a. "Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato". *Quaderni della SIEM*, 16: 391-400.
- TÉLLEZ, J. L. 1985. *Para acercarse a la música*. Madrid: Salvat.

VERA, A. 1989. “El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo”. *Infancia y aprendizaje*, 45: 107-121.

WELCH; G. F. 1998. “Early Childhood Musical Development”. *Research in Music Education*, 11: 27-41.

ZENATTI, A. 1981. *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista